



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. ALBERTO CARVALHO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**VALCLISLÂINE SILVA SANTANA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O SABER:  
um estudo no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal de Sergipe/Campus Professor Alberto Carvalho**

**Itabaiana  
2019**

VALCLISLÂINE SILVA SANTANA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O SABER:**  
um estudo no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal de Sergipe/Campus Professor Alberto Carvalho

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia,  
do Departamento de Educação, da Universidade  
Federal de Sergipe, Campus Universitário Prof.  
Alberto Carvalho, como requisito para obtenção  
do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:  
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

Itabaiana  
2019

VALCLISLÂINE SILVA SANTANA

**AValiação da Aprendizagem e a Relação com o Saber:**  
um estudo no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal de Sergipe/Campus Professor Alberto Carvalho

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia,  
do Departamento de Educação da Universidade  
Federal de Sergipe, Campus Universitário Prof.  
Alberto Carvalho, como requisito para obtenção  
do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:  
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

Aprovada em: 25 de julho de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento  
Universidade Federal de Sergipe (Orientadora)

---

Profa. Dra. Isabela Rosália Lima de Araújo (Membro interno)  
Universidade Federal de Sergipe

---

Profa. Dra. Simone Lucena (Membro interno)  
Universidade Federal de Sergipe

---

Profa. Dra. Josevânia Teixeira Guedes (Membro externo)  
Faculdade Pio Décimo

Itabaiana  
2019

Dedico este trabalho a Deus que se fez presente em todo o percurso,  
guiando-me diante das dificuldades.

Obrigada Senhor!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele não teria alcançado os meus objetivos, a Sua força foi essencial durante essa trajetória. Obrigada meu Deus!

À minha família pelo incentivo, em especial ao meu pai Valter Jorge Santana (*in memorian*), que sempre dedicou esforços máximos para eu concluir os estudos. Infelizmente não está mais entre nós, fisicamente, mas o seu sonho era ver as três filhas formadas, sendo eu a última delas. Não deu tempo, porém sei o quanto está feliz em ver que, apesar de tantas batalhas, consegui a formatura. Amarei você eternamente, pai!

Meus agradecimentos ao meu esposo, Valkenedy! Muito obrigada pela paciência, apoio, carinho e incentivo durante esses anos. Amo você!

À minha amada filha, Sofia, meu muito obrigada! Desculpa pelas vezes em que estive ausente. Sou grata pelos beijos e abraços dados quando saía para pegar o transporte. Esses gestos fortaleciam-me sempre.

Aos amigos que estiveram presentes, incentivando-me!

À minha orientadora, Lene Nascimento, por toda paciência, dedicação e empenho. Saiba que você é muito especial para mim e nunca irei esquecê-la. Muito obrigada, mesmo!

Agradeço às professoras da banca, Isabela, Simone e Josevânia em participar desse momento relevante da minha formação.

Aos grandes mestres do Departamento de Educação (DEDI) que passaram pela minha formação, cada um deixando o seu legado! A Marcos, do DEDI, muito obrigada pelas inúmeras vezes em que me ajudou, sou muito grata!

Por fim, externo a minha gratidão a todos e a todas que me apoiaram nesse longo trajeto.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

## RESUMO

Esta monografia tem como objetivo geral analisar a relação com o saber e o processo de aprendizagem vivenciado pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UFS/Campus Professor Alberto Carvalho, com vistas à identificação das práticas avaliativas aplicadas pelos docentes. Esta investigação justifica-se a partir de inquietações sobre as práticas, haja vista a avaliação ser um processo formativo que precisa ser repensado além do ato de examinar/aprovar/reprovar os estudantes, para não ser classificatório e torne-se um momento de aprendizagem significativa. Trata-se de uma investigação teórico-empírica, de cunho qualitativo quanto à natureza dos dados. O instrumento aplicado foi o balanço do saber, adaptado para a realização desta pesquisa, que se configura como um texto em que os sujeitos descrevem suas aprendizagens e a relação com o saber durante a formação inicial. A população pesquisada contemplou uma turma de 22 universitários do curso de Pedagogia do 9º período. Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva e os resultados indicaram que, apesar das mudanças quanto às concepções e às práticas da avaliação da aprendizagem, ainda há alguns docentes adotando medidas seletivas durante o processo de ensino. O ato de avaliar precisa ser (re)pensado como forma de colaborar com a aprendizagem, tornando necessária a relação com o saber para a compreensão de si, do outro e do mundo. Por fim, salienta-se que as práticas docentes aliadas à ressignificação de saberes são fundamentais durante o processo formativo e desenvolve aprendizagens significativas em processos itinerantes de formação.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem. Relação com o saber. Formação de professores.

## **ABSTRACT**

This monograph aims to analyze the relationship with the knowledge and the learning process undergone by the undergraduate students of the Pedagogy course at UFS/Campus Professor Alberto Carvalho, with a view to identifying the evaluation practices applied by teachers. This research is justified by concerns about the practices, since evaluation is a formative process that needs to be rethought beyond the act of examining/approving/disapproving students, it should not be classificatory and become a moment of learning significant. This is a theoretical-empirical research of a qualitative regarding the nature of the data. The instrument applied was the knowledge balance, adapted for the accomplishment of this research, which is configured as a text in which the subjects describe their learning and the relation with the knowledge during the initial formation. The population studied included a group of 22 students from the 9th period of Pedagogy. The collected data were worked in the light of the discursive textual analysis. The results indicated that, despite the changes in the conceptions and practices of learning assessment, there are still some teachers adopting selective measures during the teaching process. The act of evaluating needs to be (re)thought as a way of collaborating with learning, making the relationship with the knowledge necessary to understand oneself, the other and the world. Finally, it is emphasized that the teaching practices associated with the resignification of knowledge are fundamental during the formative process and develops meaningful learning in itinerant processes of formation.

**Keywords:** Evaluation. Learning. Relationship with knowledge. Teacher training.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 –	Fases da Análise Textual Discursiva .....	28
Figura 2 –	Saberes Docentes .....	38

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 –	Percurso Metodológico da Pesquisa .....	18
------------	---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 –	Critérios para Codificação dos Pesquisados .....	27
------------	--	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Pesquisados .....	25
Gráfico 2 – Estudantes Matriculados na Disciplina Educação Inclusiva .....	26

## **LISTA DE SIGLAS**

AA	Avaliação da Aprendizagem
ATD	Análise Textual Discursiva
Dedi	Departamento de Educação de Itabaiana
Pibid	Programa Institucional de Bolsas da Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PQC	Plano Quinquenal de Capacitação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a (re)construção empírica da pesquisa .....	18
2.1	Categorias <i>a priori</i> do estudo: avaliação da aprendizagem e a relação com o saber .....	19
2.2	Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa .....	22
2.3	Perfil dos sujeitos participantes .....	24
2.4	Procedimentos da análise dos dados .....	27
3	AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL: discussão e apropriação dos resultados .....	30
3.1	O ato de avaliar no processo de ensino .....	30
3.2	A avaliação na educação básica e superior: aprendizagens e saberes .....	35
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
	REFERÊNCIAS .....	45
	APÊNDICES .....	47

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz uma abordagem acerca do processo de avaliação da aprendizagem (AA) e a relação com o saber. A avaliação sustenta-se na ideia de que o próprio sujeito (re)constrói suas próprias aprendizagens, entretanto, ainda tem sido uma tarefa que visa atender ao sistema de ensino e não considera os espaços cultural, social, político e pedagógico necessários para um processo contínuo. Assim, cabe ao docente buscar diversas estratégias para promover a aprendizagem com sentido e significado.

Segundo Luckesi (2011, p. 28),

[avaliação] educacional e avaliação da aprendizagem: em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá e nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Compreende-se, então, que, o conceito de AA está ligado à teoria e à prática, em que o próprio indivíduo traz consigo aprendizagens e o professor deve mobilizar seus conhecimentos acerca do uso pedagógico da avaliação, tendo em vista a possibilidade de trabalhar diversos métodos.

Na perspectiva de defender uma AA pautada em processos que consideram o conteúdo, o contexto e as singularidades dos estudantes, é necessário aproximar essa discussão da teoria à relação com o saber. Assim, deve-se respeitar as diferenças entre os indivíduos e como se constituíram durante as ressignificações de saberes, conhecimentos e aprendizagens. Isso indica que não há uma maneira única ou específica para aprender algo, não se aprende somente na escola ou na universidade, aprendemos também nos diversos ambientes a nossa volta, conforme sinalizam os estudos de Charlot (2005, 2013).

Os saberes são construídos com base no contexto e nas vivências de cada um, sejam por meio de atividades, situações, lugares ou na relação com o outro e consigo mesmo, mas que de alguma forma esteja ligado ao aprender e ao saber, assim, afirma-se que por meio dessas relações, somos capazes de ressignificar o saber e o aprendido (CHARLOT, 2005).

Dentro dessas premissas, emergiram as seguintes **questões de pesquisa**: qual a relação com o saber voltada à AA dos estudantes do curso em licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. Alberto Carvalho? Qual a concepção

desses universitários acerca da avaliação no processo de aprendizagem? Que instrumentos/metodologias são utilizados pelos docentes desse curso?

Baseando-se nos estudos de Luckesi (2011) e Charlot (2005, 2013), esta pesquisa parte do **pressuposto** de que avaliar a aprendizagem na perspectiva da relação com o saber perpassa para além de aspectos seletivos, classificatórios e excludentes. Entende-se que as práticas utilizadas para avaliar os acadêmicos precisam considerar o processo, a não pontualidade e favorecer a inclusão.

Tem-se, assim, como **objetivo geral** deste estudo analisar a relação com o saber e o processo de aprendizagem vivenciado pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UFS/Campus Professor Alberto Carvalho, com vistas à identificação das práticas avaliativas aplicadas pelos docentes. Para tanto, os **objetivos específicos** são: identificar a concepção dos graduandos em relação a AA; descrever os instrumentos/as metodologias de avaliação aplicadas pelos docentes do curso.

Justifica-se na pesquisa as inquietações sobre as práticas avaliativas e a experiência da autora como professora, haja vista a avaliação ser um processo formativo que deve ser (re)pensado, além do ato de examinar/aprovar/reprovar os sujeitos, deixando de ser classificatório para tornar-se um momento de aprendizagem significativa. O interesse em pesquisar sobre esse tema, também se deu a partir do ingresso no ensino superior na UFS quando alguns professores desconsideraram a avaliação como processo e usam a prova como um único instrumento, ocorrendo, então, um erro conceitual quanto à maneira de investigar as aprendizagens dos discentes.

Na experiência da autora, na rede privada de ensino, a prova era o instrumento utilizado para medir a capacidade do aluno, desconsiderando-se o processo formativo. Mesmos os discentes dominando os conteúdos trabalhados nas aulas, na hora de resolver a prova tinham dificuldades. Por outro lado, os docentes avaliaram as aprendizagens, conforme o texto escrito, logo, o processo de aprendizagem ficou restrito à aplicação de um exame.

A partir dessas inquietações, defende-se que AA é um tema relevante na prática da sala de aula, devendo ser estudado para colaborar com a aprendizagem, bem como compreender os diferentes aspectos que envolvem as suas vivências. Em torno dessas ideias, destaca-se a relação com o saber que valoriza o estudante e como ele se relaciona para re(construir) conhecimento significativo, baseado no cotidiano escolar.

No tocante à natureza dos dados, trata-se de uma investigação qualitativa, por “[...] preocupar-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o



significado que os dão às suas práticas [...]” (GONSALVES, 2011, p. 70) acerca da AA como ação formativa.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa explicativa que “[...] além de analisar os dados observados, busca suas causas e explicações [...]” (WAZLAWICK, 2014, p. 15), ou seja, há uma necessidade de se fundamentar os fatores relevantes entre AA e a relação com o saber no ensino superior.

Este estudo é de campo, conhecido como pesquisa empírica, em que pesquisador elabora o seu projeto para obter informações sobre um determinado fenômeno a ser estudado no próprio local, especialmente, esta investigação que “[...] pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (GONSALVES, 2011, p.69), nesse caso, os estudantes universitários de Pedagogia.

Esta investigação também se classifica como bibliográfica “[...] que se efetua tentando-se resolver um problema [...] a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 85), buscou-se, assim, triangular as teorias, o campo empírico e processo de análise dos resultados obtidos.

No tocante aos dados coletados, utilizou-se o balanço do saber<sup>1</sup>, instrumento proposto por Charlot (2005, 2013), adaptado para a realização desta pesquisa. Esse balanço configura-se com um texto em que os sujeitos, 22 estudantes Pedagogia do 9º período da UFS/Campus Prof. Alberto Carvalho, descreveram as suas aprendizagens e a relação com o saber.

Após a coleta de dados, o *corpus* foi trabalhado à luz da análise textual discursiva (ATD) que representa “[...] um conjunto de documentos denominados *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa” (MORAES, 2003, p. 194). Tem-se, aqui, uma análise feita em etapas, a saber: unitarização/desconstrução; categorização e a construção do metatexto, compondo um ciclo auto-organizado.

Por fim, esta monografia está estruturada em quatro seções. Na introdução, apresentam-se o tema, o objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), a metodologia e a estrutura da pesquisa. A segunda seção trata sobre os caminhos teórico-metodológicos, tendo como subseções as categorias *a priori* do estudo, a caracterização do *lócus*; o perfil dos sujeitos participantes e os procedimentos da análise de dados.

---

<sup>1</sup> Esse balanço foi adaptado dos estudos de Charlot (1999, 2009).

Na terceira, registram-se a análise e a apropriação dos resultados discutidos nas categorias relacionadas ao ato de avaliar no processo de ensino, à avaliação na educação básica e superior, às aprendizagens e saberes universitários na formação inicial de professores. Na última seção, as considerações finais são evidenciadas respondendo às questões desta investigação.

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a (re)construção empírica da pesquisa


Esta pesquisa, por ser explicativa, visa “[...] identificar os fatores que contribuem para ocorrência e desenvolvimento de um determinado fenômeno” (GONSALVES, 2011, p. 68), sendo um tipo de estudo que permite discernir e indicar soluções relacionadas aos processos da AA.

As fontes de informação foram bibliográficas com base nos teóricos da avaliação AA e da relação com o saber, viabilizando a construção de conhecimento que “[...] porque lhe permite obter uma postura científica quanto à elaboração de informações da produção científica já existente, e quanto à sistematização do conhecimento que lhe é transmitido [dia a dia]” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 85).



Trata-se, ainda, de uma pesquisa empírica<sup>2</sup> por reunir uma quantidade de informes que pretende investigar no campo. Segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 90), “[a] pesquisa de campo favorece o acúmulo de informações sobre fenômenos, mas requer procedimentos metodológicos previamente estabelecidos e apresentados no anteprojeto de pesquisa” que exige um caráter investigativo do sujeito pesquisador.

Quanto à natureza dos dados, optou-se por um estudo qualitativo. Para Severino (2007, p. 119), “[...] são várias as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidade metodológica”. Considera-se, então, a visão dos sujeitos participantes da pesquisa para, assim, alcançar a compreensão do fenômeno voltada à AA e suas inter-relações com o saber. Para tanto, apresenta-se o quadro 1 de coerência metodológica.

**Quadro 1 – Percurso Metodológico da Pesquisa**

ETAPA	CONCEITO	PROCEDIMENTO
<b>OBJETO DE ANÁLISE 1</b> 	Relação com o saber voltada à avaliação da aprendizagem dos estudantes do curso em licenciatura em estudo.	<b>Estudo teórico</b> das categorias <i>a priori</i> : avaliação da aprendizagem e relação com o saber <b>Aplicação do balanço do saber</b> Desde que nasci, aprendi muitas “coisas”, em casa, na rua, na escola e na universidade. Aprendi sobre avaliação da aprendizagem...
<b>Objetivo geral</b>	Analisar a relação com o saber e o processo de avaliação da aprendizagem vivenciado pelos licenciandos do curso de Pedagogia em questão.	

<sup>2</sup> Pesquisa empírica também é denominada de pesquisa de campo.

ETAPA	CONCEITO	PROCEDIMENTO
<b>OBJETO DE ANÁLISE 2</b> 	Concepção desses universitários acerca da avaliação no processo de aprendizagem.	O que é avaliar? Como eu sou avaliado/a nesta universidade?
<b>Objetivo específico</b>	Identificar a concepção dos graduandos em relação a avaliação da aprendizagem.	
<b>OBJETO DE ANÁLISE 3</b> 	Instrumentos/metodologias utilizados pelos docentes do curso.	Que instrumentos meus professores utilizam? O que é importante no ato de avaliar? E agora, como eu espero avaliar a aprendizagem dos estudantes sendo um(a) futura(a) professor(a) da educação básica?
<b>Objetivo específico</b>	Descrever as instrumentos/metodologias de avaliação aplicadas pelos docentes do curso.	

Fonte: Autoria própria (2019).

Após citar o caminho metodológico e os tipos de pesquisa deste estudo, apresentam-se a seguir as subseções: categorias *a priori*: avaliação da aprendizagem e a relação com o saber, tendo como base autores como Luckesi (2011) e Charlot (1999, 2005, 2009, 2013), caracterização do *lôcus* da pesquisa; o perfil dos sujeitos e os procedimentos utilizados para a realização da análise de dados a partir da ATD.

## 2.1 Categorias *a priori* do estudo: avaliação da aprendizagem e relação com o saber

Essa subseção é destinada à discussão teórica sobre AA, partindo da premissa que se trata de considerar o procedimento capaz de mobilizar o conhecimento que o discente descobre ao longo de suas aprendizagens, transformando-se em um momento privilegiado entre o educador e o educando com vistas a garantir um resultado satisfatório.

Luckesi (2011, p, 85) afirma que

[...] a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo.

Assim, entende-se que a avaliação é essencial para que os sujeitos envolvidos tenham como garantia um processo de aprendizagem, valorizando as construções durante o seu desenvolvimento escolar, desde o ensino na educação básica até o ensino superior. Isso significa que avaliar indica “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica

uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 1998, p. 44).

Nessa perspectiva, a avaliação, como processo, permite ao docente uma reflexão acerca da sua prática de ensino, com vistas à identificação do progresso durante o percurso de aprendizagem do estudante com o objetivo de buscar estratégias para superar as possíveis dificuldades. Nessa linha de pensamento, Luckesi (2011, p. 58) defende que “[a] avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura”.

Nesse sentido, o professor deve intervir para contribuir com os resultados significativos o que permitiria uma avaliação participativa que se refere a

[uma] conduta segundo a qual o professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino (LUCKESI, 2011, p. 84).

Percebe-se que ao utilizar instrumentos avaliativos diversos e discutir, com os alunos, sobre o desenvolvimento durante as aulas é fundamental para o alcance dos objetivos, com vistas a entender os processos de ensino e aprendizagem ligados ao educador e educando numa relação indissociável.

Dentro dessa configuração, o processo avaliativo deve “[...] identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou” (SANT’ANNA, 1998, p. 29-30), tornando-se necessário analisar o todo para verificar se realmente houve a compreensão e aprendizagem durante o percurso.

Assim, o ato de avaliar representa “[...] oportunidades de ação e reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca da construção do mundo, formando seus critérios libertários e participativos na construção [...]” (HOFFMANN, 2000, p. 8), de sínteses bem elaboradas.

Cabe destacar, que a avaliação como função classificatória e excludente, ainda, está presente nos dias atuais, tanto no ensino básico como no superior. Não levando em conta os saberes dos estudantes. O professor pode utilizar diferentes instrumentos para verificar o processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Nesse sentido, o educador deve estabelecer uma proximidade com o educando, considerando o contexto em que o sujeito está inserido e usando práticas de ensino com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem. Segundo Vigotsky (1991, p. 43), “[o] aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utiliza dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”. Na concepção desse autor, o desenvolvimento a partir das relações externas, vivenciadas no decorrer do ensino é fundamental para o processo de aprendizagem.

Charlot (2013, p. 159) afirma que “[...] só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem que encontrar um significado para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá”. Ou seja, se o aluno não encontra uma razão para aprender, o aprendizado ficará comprometido, cabendo ao professor (re)pensar ações operatórias que tenham sentido e significado. Assim, o ato de ensinar e aprender:

[...] não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é, mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade humana. Não se deve esquecer, ademais, que a educação não é somente humanização e subjetivação: é também socialização. Portanto, o ato de ensino-aprendizagem depende, igualmente, das estruturas e relações sociais. (CHARLOT, 2013, p. 180).

Com base nessa ideia, percebe-se o quanto é importante o processo de socialização e a relação com o outro para o aprender. Esse contato contribui tanto para o sujeito como para o professor, pois a relação de ambos caracteriza uma aprendizagem que aconteceu a partir da reconstrução de saberes.

Charlot (2005, p. 45), ainda, afirma que

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, ‘um conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Destaca-se, ainda, a importância do meio no qual o sujeito está inserido e como ele atribui sentido na sua relação com o outro, pois o aprender é indispensável nesse mundo de saberes, onde o sujeito nos seus diversos contextos deve demonstrar o que de fato aprendeu.

Para que aconteça a apropriação do saber torna-se necessário “[...] que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Assim, toda relação com o saber “[é] também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo” (CHARLOT, 2005, p. 58). Partindo dessa ideia, percebe-se o quanto o convívio é importante para a produção do saber.

Tardif (2014, p. 60) atribui à noção de saber a um “[...] sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Ou seja, o saber caracteriza-se a partir de diversos saberes.

A relação com o saber e a AA é um tema importante e deve ser discutido pelo professor, formador e mediador do conhecimento, do aprender e do saber. Cabe ao docente buscar práticas para contribuir com a (re)construção da aprendizagem discente, destacando-se que todas as relações e ambientes em que o sujeito está inserido é importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## **2.2 Caracterização do *locus* da pesquisa**

O *locus* desta pesquisa foi a UFS/Campus Professor Alberto Carvalho, localizado no centro da cidade de Itabaiana, que funciona desde o dia 14 de agosto de 2006, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo conhecido como o campus das licenciaturas. Do total de 10 cursos, sete licenciaturas e três bacharelados.

No campus, há estudantes da própria cidade e dos municípios vizinhos. Quanto aos aspectos físicos e de infraestrutura, apresentam-se quatro prédios em bom estado de conservação: o bloco A contém sala de reuniões, secretaria administrativa, secretaria operacional, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e sala da direção geral. O bloco B tem a biblioteca com sete computadores, 49 mesas e 198 cadeiras, o laboratório de cartografia, o miniauditório e a Divisão de Pesquisa e Circulação. O bloco C contém a sala de apoio aos professores, 12 salas de aula e diversos laboratórios de ensino e pesquisa. No bloco D situam-se as salas de aula, todos os departamentos dos cursos e o laboratório do curso de Sistemas de Informação. Há um auditório com capacidade para 400 pessoas, destinado à

realização de eventos e formaturas. Além disso, há coberturas de proteção nas áreas abertas do campus e áreas condicionadas nas salas de aula.

O curso de Pedagogia tem o Laboratório de Ensino e Pesquisa, um laboratório de informática com 14 computadores e uma brinquedoteca. O corpo docente desse curso é formado por 18 docentes, 17 doutores e uma mestra que participam de diversas atividades de pesquisa dentro da UFS e em outras instituições, inclusive em outros países. Destacam-se ainda, que os docentes são incentivados a qualificar-se em cursos de pós-doutorado (PPC PEDAGOGIA, 2017). Nessa perspectiva,

[...] o corpo docente do DEDI tem inserção nacional e internacional em atividades de pesquisa em instituições no Brasil e em outros países. A cooperação e o intercâmbio são observados nas produções científicas, bem como nos projetos de pesquisa em que atuam e registram no currículo cadastrado na Plataforma *Lattes* do CNPq. Cabe ressaltar, ainda, que há uma política de incentivo à qualificação dos docentes do departamento para aprimoramento em cursos de pós-doutorado, previstos no Plano Quinquenal de Capacitação (PQC), discutido e aprovado em reunião departamental. (PPC PEDAGOGIA, 2017, p. 68).

Registra-se a importância de um corpo docente com formação qualificada com vistas a garantir o desenvolvimento das suas atividades e a partir delas formar alunos para atuarem em diversas áreas. Além disso, o curso de Pedagogia, *locus* desta pesquisa,

[...] tem como princípio que a assistência estudantil é uma estratégia singular no combate às desigualdades sociais e regionais entre os/as acadêmicos/as, especificamente, na região Agreste Sergipano. A política de orientação e acompanhamento ao/a discente do curso tem como propósito desenvolver ações que visem prevenir a evasão escolar, permitindo a permanência e desempenho acadêmico através de oferta de condições favoráveis à continuidade dos estudos, independentemente, de sua condição física ou socioeconômica. (PPC PEDAGOGIA, 2017, p. 66).

A assistência estudantil é um suporte para os discentes e tem como objetivo orientar e garantir os direitos para concluir a sua formação acadêmica. Ofertam-se bolsas, acompanhamento pedagógico e psicossocial, sendo que cada um desses auxílios são resguardados institucionalmente. Além disso, o curso passou por uma reformulação curricular, no período de 2016 e 2017, em andamento, no qual docentes e estudantes discutiram o currículo do curso a ser implementado. Na estrutura curricular vigente, há uma disciplina abordando a temática desta pesquisa denominada Avaliação Educacional vista pelos discentes no sétimo período.

Cabe salientar, ainda, os incentivos de iniciação à pesquisa e extensão para contribuir com a formação de um professor-pesquisador e possibilitar aos alunos a participação nesses



grupos. As ações em extensão envolvem estudantes, professor, universidade e comunidade, onde os mesmos interagem (PPC PEDAGOGIA, 2017).

Quanto à avaliação do processo de aprendizagem, estima-se que esse momento é privilegiado, tanto para a ação docente como para o discente, com vistas a corrigir os erros e (re)construir os conhecimentos. Assim,

[...] a concepção de avaliação no curso de Pedagogia considera que avaliar não consiste apenas em aplicar um instrumento para aprovar ou reprovar o/a estudante, mas utilizá-lo com o intuito de coletar dados e promover reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que a avaliação não pode ser compreendida como um dispositivo de seleção e exclusão. A finalidade perpassa para além da retenção do/a aluno/a que não conseguiu acompanhar as aulas. O professor deve usar esse processo para refletir sobre sua prática pedagógica. (PPC PEDAGOGIA, 2017, p. 63).

Cabe ao professor utilizar não só um instrumento para avaliar, mas considerar o processo e rever suas práticas dentro da sala de aula, visto que a avaliação deve ser entendida como um momento de reflexão acerca das aprendizagens e do conhecimento (re)construído. Partindo dessa premissa,

[...] a sistemática de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem concebida pelo Curso de Pedagogia resguarda a contextualização da avaliação para estimular o desenvolvimento de habilidades e competências, através de metodologias de intervenção em situações pedagógicas. Valoriza-se, então, a autonomia, a participação e o desenvolvimento da aprendizagem previstas no planejamento das disciplinas e nas unidades programáticas. (PPC PEDAGOGIA, 2017, p. 64).

Percebe-se que a concepção de avaliação no curso em questão assegura ações voltadas para a mediação, utilização de metodologias avaliativas diversificadas, estímulo de habilidades e competências, a partir de diversas estratégias. Fica evidente a preocupação para o desenvolvimento e a aprendizagem no decorrer da formação acadêmica.

## **2.3 Perfil dos sujeitos participantes**

A população pesquisada deste estudo contemplou 22 alunos da turma de Pedagogia, do 9º período<sup>3</sup> da UFS/Campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana, representando um total de 49% de participação, sendo 81,8% mulheres e 18,2% homens. Essa distribuição evidencia

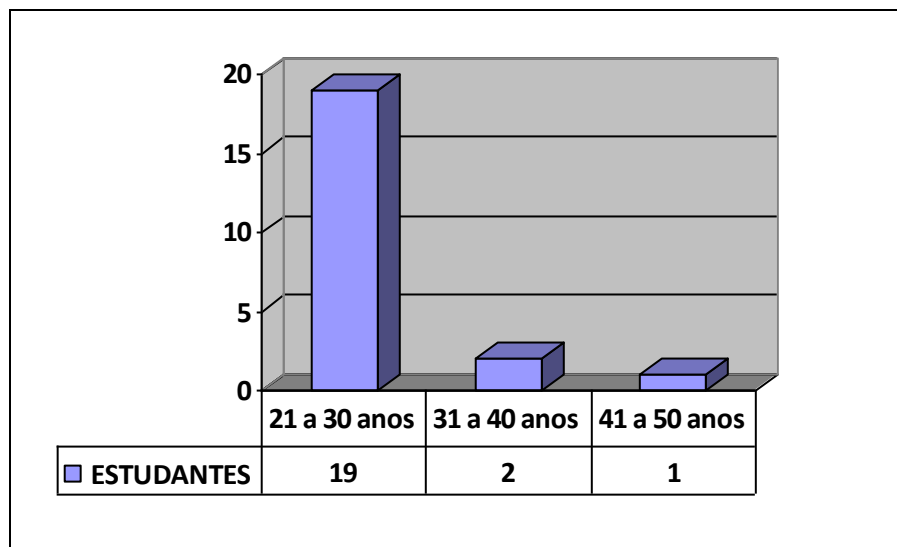
---

<sup>3</sup> A escolha do 9º período deu-se pela turma pesquisada ter quatro anos de formação inicial, além da vivência na disciplina Avaliação Educacional.

uma participação maior do sexo feminino na área de Pedagogia, conforme estudos já publicados.

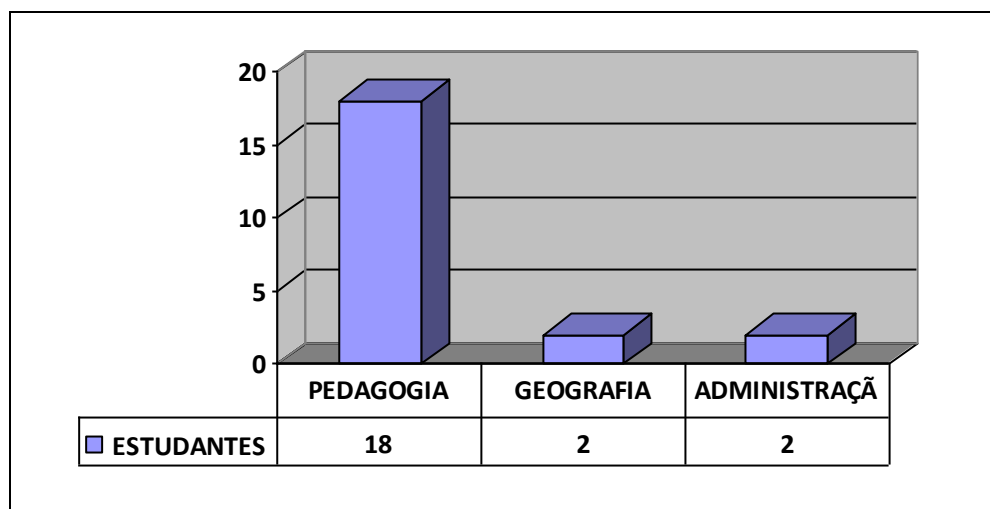
Quanto à faixa etária, os dados evidenciam que 19 discentes pesquisados, a maioria, está entre 21 a 30 anos (86,36%), seguida da faixa de 31 a 40 anos (9,09%), totalizando, dois sujeitos. Aqueles com idade entre 41 a 50 anos estão na categoria de menor percentual, 4,55%, apenas 01 sujeito. Ver gráfico 1:

**Gráfico 1- Faixa Etária dos Pesquisados**



**Fonte:** Autoria própria (2019).

Em relação à formação dos sujeitos, apenas um tem outra graduação. O percentual de alunos matriculados no curso de Pedagogia corresponde a 81,8% da turma. Todos os participantes estão matriculados regularmente no 9º período. Os outros, 18,2%, referem-se há quatro alunos matriculados na disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, sendo dois do curso de Administração e dois de Geografia. Ver gráfico 2.

**Gráfico 2-** Estudantes Matriculados na Disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva

Fonte: Autoria própria (2019).

Quanto à participação em algum estágio (remunerado ou não) na sala de aula da educação básica, 72,7% da população pesquisada afirma ter vivenciado esse momento privilegiado na formação inicial. Para Pimenta (2012, p. 56), o estágio “[...] prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”. Isso indica que essa formação é de suma importância para os futuros pedagogos por permitir a vivência indissociável entre teoria e prática durante as ações de estágio, o que tanto colabora com a profissão docente.

Em relação à participação em programa de iniciação à docência ou iniciação científica, destaca-se o percentual de 50% apenas no Programa Institucional de Bolsas da Iniciação à Docência (Pibid). De acordo com o PPC de Pedagogia (2017, p. 48), o programa de iniciação à docência

[...] tem realizado atividades extensionistas e de formação continuada nas escolas públicas de educação básica, ofertando oficinas e minicursos com temáticas relacionadas à diversidade, inclusão, leitura e letramento, ludicidade e usos de TIC na educação. Essas atividades acontecem por meio de interações com práticas pedagógicas e ações de iniciação à docência, considerando as especificidades de cada escola.

Cabe ressaltar que um dos objetivos principais da participação dos graduandos nessas atividades é a aproximação entre a educação superior e a básica, visando à melhoria da formação dos professores. A inserção no programa de iniciação científica possibilita aos estudantes “[...] o contato com grupos/linhas de pesquisa com vistas a proporcionar-lhes a

aprendizagem do pensar de técnicas e métodos científicos e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa”. (PPC PEDAGOGIA, 2017, p. 47). Ambos os programas dispõem de elementos essenciais para a formação acadêmica.

Quanto à experiência como professor da educação básica, 22,7% dos participantes afirmaram já ter essa vivência, sendo três na rede municipal, por volta de 1 a 2 anos, dois trabalharam em instituições privadas, durante 2 a 3 anos. Apenas um licenciando sinalizou atuar na rede federal de ensino. Esses dados evidenciam a participação de uma minoria na prática como docente, ou seja, 77,3% dos sujeitos não possuem atuação em sala de aula.

## 2.4 Procedimentos da análise dos dados

Nesta pesquisa, aplicou-se como instrumento o balanço do saber (ver apêndice B) proposto por Charlot (2005, 2013), organizado, neste estudo, em duas etapas. A primeira refere-se à identificação do perfil dos discentes com questões objetivas e subjetivas; a segunda foi a escrita de um texto acerca das aprendizagens relacionadas AA e a relação com o saber no decorrer do curso de Pedagogia.

A coleta de dados deu-se, primeiramente, a partir da conversa com o professor da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, pedindo-lhe permissão para aplicar o balanço durante a sua aula na turma do 9º período, de acordo com a disponibilidade. Em seguida, apresentou-se a turma o objeto de pesquisa e os respectivos objetivos para, posteriormente, entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos (ver apêndice A), caso estivessem de acordo com a participação como voluntários. Após a aplicação desse instrumento de pesquisa, iniciou-se a codificação dos sujeitos. Ver tabela 1:

**Tabela 1:** Critérios para Codificação dos Pesquisados

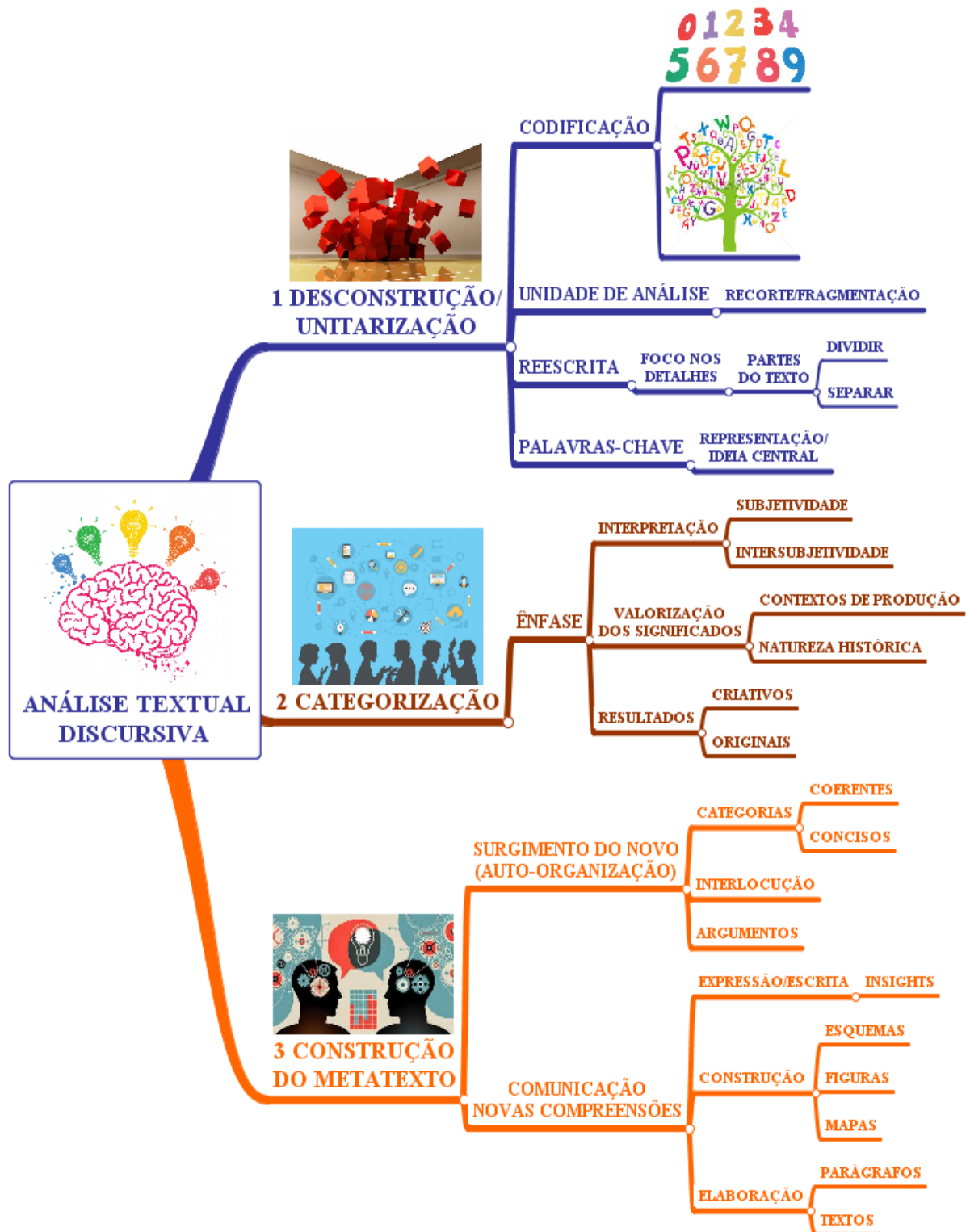
Exemplo	Código	Identificação
M22P	M	Sexo (M mulher – H homem)
	22	Idade
	P	Curso (P para Pedagogia – A para Administração – G para Geografia)

**Fonte:** Autoria própria (2019).

Os dados coletados foram trabalhados à luz da ATD em que se faz presente como tempestade de luz que visa a argumentação numa “[...] abordagem de análise [que] pode ser

concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina” (MORAES, 2003, p. 209). A ATD organiza-se em fases, conforme figura 1 a seguir:

**Figura 1** – Fases da Análise Textual Discursiva



Fonte: Aquino, Nascimento e Morosini (2016, p. 944) adaptada.

Nessa configuração, o pesquisador desenvolve o seu estudo a partir de um ciclo de análise formado por três fases. A primeira é a unitarização em que *corpus* do estudo é examinado em detalhes e desconstruídos. Na categorização, os elementos semelhantes são reunidos e nomeados para a definição das categorias – iniciais, intermediárias e finais – (ver apêndice C). Por último, ocorre a comunicação dos resultados pela construção de um metatexto expresso com uma linguagem detalhada (MORAES, 2003).

Por fim, percebeu-se que a ATD permite analisar as inter-relações acerca das práticas desenvolvidas pelos docentes e a relação com o saber no campo da AA. Nessa sequência, emergiram as categorias finais, a saber: avaliação e formação inicial; ato de avaliar e processo de ensino; avaliação na educação básica e superior: aprendizagens e saberes. Todas estas serão discutidas na próxima seção.

### **3 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL: uma análise acerca dos saberes docentes**

Esta seção aborda a análise e a apropriação dos resultados da pesquisa em questão, com o objetivo de descrever as inter-relações entre a avaliação e a relação com o saber, a partir dos dados analisados. Assim, essa etapa foi organizada em duas subseções com as categorias finais que emergiram da ATD. A primeira trata do ato de avaliar no processo de ensino e aprendizagem, bem como suas contribuições para a apropriação do conhecimento. A segunda aborda as aprendizagens e os saberes relacionados à avaliação na educação básica e superior.

#### **3.1 O ato de avaliar no processo de ensino**

Esta subseção apresenta os resultados empíricos analisados a partir da categoria **avaliação**, evidenciando as concepções dos licenciandos investigados relativas ao ato de avaliar considerando a complexidade que reveste esse conceito e as metodologias utilizadas com essa finalidade.

Buscou-se discutir o conceito de avaliação e conhecer como ocorre o ato de avaliar no processo de ensino de forma contínua, pretendendo alcançar a aprendizagem. O sujeito M22Pb afirmou que avaliar é “[...] observar os caminhos [de] todos os métodos possíveis ao objetivo primordial que é o da aprendizagem”. Assim, a função da avaliação é garantir a aprendizagem do discente. Essa concepção assegura-se na ideia de que

[...] a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2011, p. 95).

Para tanto, a avaliação deve ter como finalidade contribuir com a aprendizagem durante o processo de ensino, mas cabe destacar que há, ainda, o uso indevido do termo avaliação é confundido com a prova, pois ambos têm significados diferentes. O primeiro refere-se ao processo e o segundo é o instrumento utilizado pelo professor em sala de aula. O sujeito M23A afirmou que “[...] avaliar é observar a outra pessoa, seja para conhecimento ou questionamento, através de testes escrito ou oral”. Essa situação evidencia que o sujeito entende a avaliação como forma de obter uma nota, a qual acontece por meio de uma prova, não considerando o ato de avaliar como processual.

Luckesi (2011, p. 25) não concorda com essa ideia e acredita que “[...] pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem”. É preciso evidenciar que o ato de avaliar tem como objetivo contribuir de diversas formas, norteando a prática em sala de aula, a partir de estratégias que permitem uma apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo avaliativo seria formativo em que discente e docente refletem sobre as atividades, com vistas a “[...] melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências [...] para eliminá-las [...]” (SANT’ANNA, 2001, p. 34).

O sujeito M23Pf registrou que “[o] ato de avaliar exige por parte do docente conhecimento prévio sobre o aluno, das suas habilidades e dificuldades para que o profissional possa ir mediando a aprendizagem de cada indivíduo”. Nessa condição, a mediação entre docente e discente, assim como o conhecimento prévio, torna-se indispensável para obter resultados satisfatórios.

Segundo Meurer e Almeida (2016, p. 9),

[...] o desafio na prática da avaliação é desenvolver um processo mediador que atinja as expectativas dos alunos, aproximando-o intelectualmente do professor. Devido a isso a avaliação deve existir enquanto aproximação de ideias articuladas e veiculadas nessa sequência de aprendizagem, ou seja, a avaliação deve ser o momento de investigação do professor e, o ponto de interrogação e de reflexão que leva à ação.

Nessa perspectiva, a aprendizagem sendo trabalhada no decorrer do processo, por meio de estratégias, deve levar o professor a refletir suas práticas e a partir delas, agir o mais importante é a relação estabelecida entre ambos. Para o sujeito M25Pd “[...] avaliar consiste em acompanhar o desenvolvimento no processo de aprendizagem, buscando compreender de que forma os instrumentos e métodos avaliativos estão dando resultados, sejam positivos ou negativos”.

Logo, Pimenta (2012) defende o uso de metodologias diversificadas como forma de garantir uma aprendizagem significativa e cabe ao professor saber utilizá-las de acordo com as situações vivenciadas no âmbito escolar, isso resulta na elaboração de novas estratégias. Com base nessa ideia, o educador deve rever o seu planejamento como uma forma de adequá-lo de acordo com as situações vivenciadas em sala de aula.

Quanto às funções da avaliação, deve-se considerar o desenvolvimento, a partir do acompanhamento de cada indivíduo durante o processo e, assim, verificar os avanços e



dificuldades perceptíveis, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem, desta maneira a diagnóstica busca repensar suas ações. Para Vasconcellos (1998, p. 21),

[...] que adiantará um professor que apenas se preocupe com o ato de ensinar, transmitido seus conhecimentos e experiências, sem se inquietar com o fato de estar ou não, o seu aluno aprendendo? Esse tipo de docente, preocupado, exclusivamente, com a “instrução”, embora bastante frequente ainda, nas escolas brasileiras [...], surge em completa dissonância com as necessidades e/ou aspirações de seu alunado.

Assim, não basta o professor instruir para a promoção de aprendizagens dos seus respectivos alunos. Faz-se necessário investir na avaliação diagnóstica e formativa. Luckesi (1997, p. 47) defende que “[...] avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. A partir dessa premissa, a AA não deve ser vista como uma verificação classificatória e excludente obtida através de uma nota. Seu objetivo principal deve ser diagnosticar, a partir do uso de diferentes dispositivos capazes de mediar o conhecimento.

Segundo Hoffmann (2009, p. 52), “[a] avaliação da aprendizagem deve ser de forma contínua, respeitando os saberes, a cultura, a identidade que cada um carrega consigo”. Essa narrativa é retratada nos relatos dos sujeitos M25Pb: “[a] avaliação é um processo contínuo, no entanto, percebe-se que algumas metodologias de avaliação são exames o qual “mede” o saber por aquele momento e não leva em conta o processo, ou seja, o que o aluno muitas vezes expressou em sala de aula”. O sujeito M27P relata: “[...] que primordial é a observação do professor para com o aluno, pois as provas por serem classificatórias nem sempre nos mostram o que realmente o aluno sabe e/ou aprendeu”. Portanto, é perceptível a finalidade da AA como uma forma de valorizar as aprendizagens do educando, diferente do método tradicional que faz juízo de valor.

A avaliação através da participação, segundo Luckesi (2011, 84) é

[uma] conduta segundo a qual o professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino.

Percebe-se que a participação por meio da relação entre professor e aluno durante as aulas é indispensável ao processo de ensino, visto que, assim, a aprendizagem aconteça

através de uma ação-reflexão-ação, respeitando as singularidades dos estudantes. Vygotsky (1991, p. 55) acredita que aprendizagem

[...] é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

Dentro dessa perspectiva, nota-se que a partir da aprendizagem e da (re)construção dos saberes e do conhecimento é possível reconstruir diversas capacidades, seja de reflexão, ação, desenvolvimento, com base em uma AA pensada numa função formativa, capaz de atender às especificidades do indivíduo, relacionando-as aos seus aspectos sociais. Defende-se que “[a] avaliação da aprendizagem deve ser de forma contínua, respeitando os saberes, a cultura, a identidade que cada um carrega consigo” (M29P).

Para Leontiev (2005, p. 15), a principal característica da aprendizagem,

[...] não é em si mesmo desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Desse modo, entende-se que a aprendizagem não é somente o desenvolvimento em si, ela tem suas características formadas historicamente e a forma processual é a mais adequada para atender aos objetivos dos sujeitos envolvidos, pois irá contribuir tanto para o educador como o educando, considerando que não há uma única maneira de ensinar e aprender, cada um tem as suas singularidades e os saberes foram construídos no convívio familiar e no decorrer do processo educativo.

Charlot (2013, p.161-162) afirma que o aprender acontece de forma heterogênea,

[...] ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única, [nos] permite combater a ideia de que há *carências* nos alunos dos meios populares. Eles não têm carências; tem, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender.

Assim, torna-se relevante repensar nas estratégias trabalhadas em sala de aula e perceber o quanto a relação com o outro nos diversos espaços à sua volta também tem o seu papel fundamental no processo de aprender, deve-se, então, levar em conta o meio em que o indivíduo está inserido. No relato do sujeito H37A “[...] o mais importante no ato de avaliar

para mim, é tentar trazer à tona o mais relevante sobre determinado assunto, de tal maneira que seja uma experiência de aprendizagem que fixe e o aluno leve consigo para o seu desenvolvimento”. Ou seja, o mais importante no ato de aprender é fazer com que o aluno, através da sua experiência no processo educativo, obtenha um desenvolvimento transformador. Nessa direção, um dos principais objetivos de ingressar na universidade é

[...] produzir um saber descontextualizado, inserido num sistema, validado por uma comunidade científica que o coloca em discussão; produzir assim inteligibilidade e sentido do mundo e da vida; transmitir esse saber aos universitários e, ao fazer isso, contribuir para mudar o mundo e os próprios estudantes universitários, que entram em novas formas de relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo”. (NASCIMENTO, 2006, p. 26).

Nesse sentido, quando o sujeito ingressa na universidade irá estabelecer novas relações não só dentro deste espaço, mas fora dele, com o mundo. Nesse sentido relacionar-se com o outro e consigo leva-nos a perceber o quanto é primordial esse vínculo estabelecido para uma reflexão sobre o desenvolvimento e, assim, avançar nas etapas do ensino. Nascimento (2006, p. 25), ainda, afirma que não há o melhor objeto de saber e

[...] não é o objeto que importa, mas a forma de atividade intelectual que aplicamos ao objeto. É necessário que o estudante tenha sempre alguma coisa para pensar, algo que esteja ao seu alcance – senão ele se afoga nos sistemas e nos debates entre sistemas contraditórios, [...] também é necessário que o estudante possa colocar seus objetos de pensamento em perspectiva nos sistemas de saber, caso contrário, a universidade restringirá a desenvolver uma posição reflexiva sobre a experiência sem produzir inteligibilidade, nem sentido específicos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o universitário através do objeto de saber exponha os seus pensamentos, questionamentos e se posicione de maneira reflexiva, de modo a estabelecer relações capazes de ligar o processo ao desenvolvimento durante a sua aprendizagem.

Em relação às dificuldades de avaliar, os aspectos emocionais influenciam no desempenho do aluno e a família deve exercer o seu papel, no sentido de colaborar e estreitar laços no espaço educacional e familiar, pois durante o processo de ensino são indissociáveis. Segundo Silva e Aguiar (2005, p. 81), “[a] participação dos pais no desenvolvimento da criança tem fundamental importância, pois ela precisa sentir que além da escola existe alguém interessado na sua aprendizagem, não só no sentido de cobrar, mas de ensinar e aprender juntos”. Essa relação entre família e escola deve ser estabelecida desde o ingresso da criança na escola até o ensino superior.

Afinal, entende-se que o conceito de avaliação está ligado ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com a teoria e a prática trabalhadas durante o ensino e não somente na aplicação de provas. Ambas têm significados diferentes, a avaliação é o desenvolver do estudante, considerando o processo contínuo, já a prova/teste é um instrumento utilizado para avaliar, às vezes ocorre um erro conceitual no momento em que se investiga as aprendizagens.

Dentro desse contexto, deve-se considerar o tempo de aprendizagem, pois o ritmo não é o mesmo para todos, respeitando a cultura, o nível, o espaço e a identidade de cada indivíduo, e a mediação da aprendizagem é um elemento fundamental com vistas a buscar estratégias diversificadas durante as aulas, além da interação e observação no desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, a aferição usada para medir a capacidade ou a competência através de um exame por meio de comparação e/ou julgamento, não é um caminho que leva ao aprendizado significativo e a avaliação passa a ser vista como algo complexo. O uso de diferentes métodos faz-se necessário para o desenvolvimento do aluno e a ressignificação dos saberes do professor, transformando as práticas educativas e o conhecimento. Portanto, vale ressaltar que as formas de avaliar na educação superior, nos cursos de formação inicial docente implicam no saber, saber fazer e no saber ser do futuro professor.

### **3.2 A avaliação na educação básica e superior: aprendizagens e saberes**

Esta subseção apresenta os resultados empíricos analisados a partir das categorias avaliação da aprendizagem na educação básica e superior, abordando as formas de avaliar no curso de Pedagogia da UFS/Campus Prof. Alberto Carvalho, suas implicações e perspectivas de futuro na prática da sala de aula na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabe-se que um dos principais objetivos da educação é formar cidadãos capazes de (re)construir os seus conhecimentos através do processo de ensino vivenciado desde a educação básica até o ensino superior. Considera-se a AA primordial para nortear a prática em sala de aula, desde que seja trabalhada com base nas vivências, respeitando os saberes e a identidade dos educandos. Neste estudo, quando questionados como ocorre a avaliação no curso, os relatos dos sujeitos indicam o uso de diferentes metodologias, a saber:

Na universidade somos avaliados de várias maneiras. (M23Pc).  
 Pude perceber que há uma variedade de formas de avaliar, divergindo e assemelhando-se em alguns casos. (M23Pd).  
 A universidade também usa vários instrumentos para avaliar no nosso curso. (M35P).  
 Na universidade, a avaliação acontece a todo momento e os professores se utilizam de variados instrumentos para isso [...]. (M43P).

Logo, percebe-se que no curso, os professores trabalham a AA com diversos instrumentos e, em alguns casos, assemelham-se e divergem-se. Destaca-se, aqui, a relevância do professor ser mediador do processo de aprender a apreender, com vistas a garantir um ensino capaz de transformar o sujeito em um profissional ativo e com um olhar diferenciado acerca das práticas educativas. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), os docentes que participam do Ateliê Didático, um dispositivo de formação dinâmico e contínuo de professores universitários<sup>4</sup>, são

[...] instigados a problematizar os dilemas da prática docente e a relação dos processos avaliativos com o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Em sua maioria, revelam que repetem o modelo de avaliação experienciados como estudantes ao longo da itinerância formativa, ao mesmo tempo em que criam possibilidades outras, buscando, através de estratégias metodológicas, como provas e atribuições de notas, assegurar conhecimentos e competências que projetem o estudante para o mundo do trabalho. (ZEN; GUERRA, 2018, p. 134).

Cabe destacar a importância de uma formação inicial voltada para trabalhar diversas estratégias de ensino e modalidades no ato de avaliar, sem ser preciso repetir o modelo de avaliação que lhe foi ensinado quando estudante universitário, pois, às vezes, o docente acomoda-se e não busca (re)construir conhecimentos que o levem a transformar a realidade. O sujeito H20G afirma que, na universidade, é

[...] avaliado de uma série de formas, que [se estende] desde uma prova subjetiva até o debate de um texto ou, então, um seminário, é algo que irá depender de cada professor, mas o objetivo final é uma nota, que por sua vez irá indicar o meu nível de aprendizagem. Sou avaliado de acordo com o cumprimento de alguns requisitos estabelecidos por cada professor, sendo cumprido o que é cobrado me é [atribuído] uma nota.

---

<sup>4</sup> Uma abordagem criativa para a formação continuada de docentes universitários, baseada na livre expressão, na cooperação, na autonomia e no trabalho, buscando um processo democrático que respeita o docente, valoriza o trabalho para a formação continuada de cidadãos críticos. O estudo sustenta-se na didática sensível e na epistemologia da prática. (ZEN; GUERRA, 2018).

Para esse pesquisado, a avaliação na universidade depende de cada professor e mesmo sendo trabalhada com diversos métodos, o objetivo, ainda, é a atribuição de uma nota que indica o nível de aprendizagem desse aluno. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação reflexiva que permita os estudantes se apropriarem de possibilidades diferenciadas de avaliação com capacidade de promover rupturas do modelo clássico de ensino vivenciado desde os anos iniciais, na educação básica, até o ensino superior, superando um processo avaliativo voltado à seleção, tendo como preocupação os resultados. A graduação, ainda, não tem sido suficiente para promover rupturas dos paradigmas sociais, culturais e históricos do processo de avaliação classificatória, seletiva e excludente.

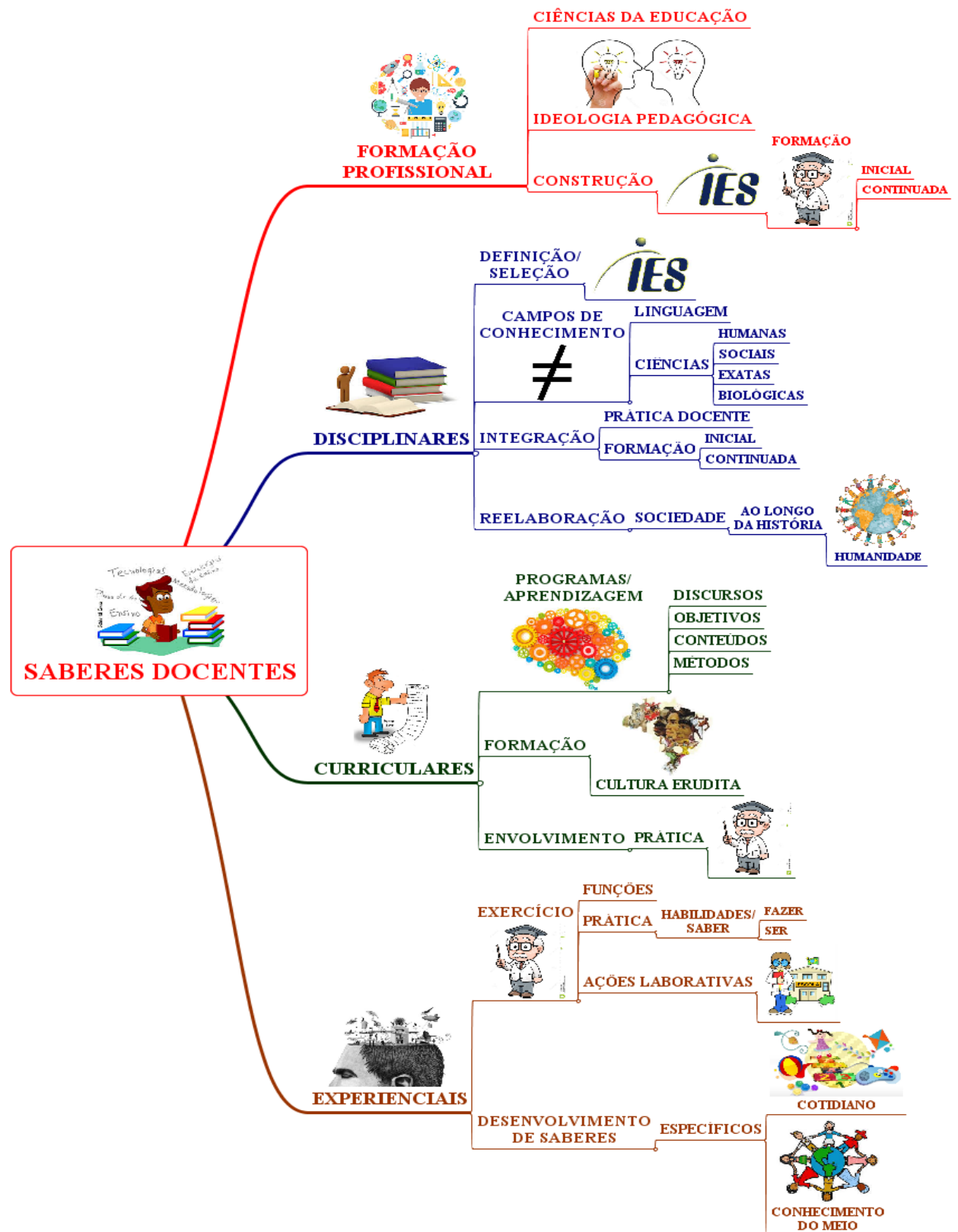
A (re)construção do conhecimento acontece por meio do contato estabelecido dentro e fora do espaço escolar, para isso, os saberes ressignificam-se e o aprendizado é atribuído não só ao professor, mas também ao aluno. Para Tardif (2014), os saberes trabalhados pelos docentes ocupam uma posição de superioridade em relação à sua prática, pois eles são encarregados de fazer aulas a partir de conteúdos estabelecidos pela rede de ensino. Ou seja,

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2011, p. 11).

A ressignificação de saberes faz parte do processo de ser professor desde a formação inicial e são classificados em: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A **formação profissional** é o “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2011, p. 36). São saberes transformados através da realização de pesquisas em que os resultados são utilizados na docência. Os **saberes disciplinares** estão relacionados com os conteúdos trabalhados durante a formação e “[...] os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2011, p. 38). Nesse percurso as experiências são (re)construídas no cotidiano escolar.

**Os saberes curriculares** “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38), assim, o saber apreendido ao longo da sua formação. Por fim, os **saberes experienciais**, desenvolvidos pelo próprio professor através das suas práticas em sala de aula para aplicar na função docente. Ver detalhamento na figura 2.

Figura 2 – Saberes Docentes



Fonte: Guedes (2017, p. 111).

Nessa configuração, os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais são (re)construídos pelos docentes, mas também são impostos pelo sistema de ensino através dos conteúdos e material advindo de uma educação tradicional vivenciada na sua formação, quando na verdade, o saber deve ir além do seu conhecimento, para que a sua prática em sala de aula seja formativa e, assim, colaborar no desenvolvimento das suas funções, tendo o objetivo de ressignificar as aprendizagens discentes.

A partir dessas ideias, Tardif (2014, p. 52-53) afirma que “[o] papel dos professores na [(re)construção] de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas [...] eles também trocam informações sobre os alunos [e] dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação”. Isso significa que o docente não está no espaço educacional apenas para fazer a sua aula e sinalizar o que aprendeu ou sabe. Os sujeitos são capazes de ressignificar saberes com a finalidade de garantir uma aprendizagem significativa, respeitando as individualidades e singularidades dos estudantes.

Quanto às práticas de ensino, discute-se a importância no uso de diversas estratégias que colaborem no desenvolvimento e a prova não deve ser o único instrumento a ser utilizado. O sujeito M23Pf afirma que

[a] avaliação pode ocorrer de várias maneiras, com diferentes métodos. Atualmente, enquanto graduanda, os meus professores, em sua maioria, utilizam métodos parecidos. Muitos deles não submetem uma prova escrita no final de cada semestre, utilizam várias atividades orais e escritas que se complementam.

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que os professores do curso de Pedagogia utilizam diversos dispositivos avaliativos e a “prova”, às vezes, não é elemento que faz parte da prática. Concorde-se, então, que as metodologias

[...] de avaliação são também instrumentos de aprendizagem porque devem conter um propósito a reflexão sobre o que se sabe e o que não sabe. Eles se configuram como instrumentos de aprendizagem não apenas porque os estudantes poderão aprender algum conteúdo específico, mas principalmente pela oportunidade de aprender a avaliar-se. (ZEN; GUERRA, 2018, p. 145).

Dentro desse contexto e pelos relatos dos pesquisados, percebe-se o quanto é comum os professores ainda utilizarem o modelo de avaliação tradicional. Segundo o sujeito M25P, na sua graduação, foi possível “[...] compreender que existem diversas forma de avaliar, desde a observação às provas classificatórias, depende muito do professor e da atividade que ele está aplicando, bem como o objetivo que pretende alcançar”. Assim, as metodologias utilizadas



devem visar ao aprendizado e ter o propósito de reflexão para a prática de ensino na formação inicial.

Para o sujeito M43P, “[...] a avaliação acontece a todo momento e os professores se utilizam de variados instrumentos para isso, como: provas, seminários, fichamentos, resenhas, entre outros, sempre por meio de leituras prévias”. Ou seja, a utilização de diversos recursos para avaliar depende do objetivo de cada professor, mas, em alguns casos acontece por meio da aplicação de provas classificatórias e não valoriza as vivências dentro do contexto histórico, cultural e social, conforme o participante H20G: “[...] “Sou avaliado de uma série de formas, que [se estende] desde uma prova subjetiva até o debate de um texto [...] sendo cumprido o que é cobrado me [atribui-se] uma nota”.

Pimenta (2012, p. 36) defende que, “[...] ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola”. Nesse caso, as ações estão sendo voltadas apenas para a escola, sem considerar o sujeito como base para a construção do conhecimento, pois a relação escola e aluno é essencial para a aprendizagem.

Para Zen e Guerra (2018, p. 135), a AA consolida-se

[...] como uma prática formalmente organizada e sistematizada, realizada de acordo com determinados objetivos educacionais que, por sua vez, refletem valores e normas sociais [...]. Ela está a serviço de um projeto político, sempre determinada por um modelo teórico de sociedade, de homem e de educação.

Assim, a avaliação, ainda, segue um modelo imposto pela própria sociedade e enquanto não for modificada, tende a repetir processos avaliativos que visem a notas e não a aprendizagens. Então, o aprendizado é constituído das relações estabelecidas além dos espaços internos e externos à escola e o saber permite ao sujeito (re)construir a sua formação docente via participação ativa de modo a conduzi-lo no decorrer do seu desenvolvimento. Nessa ótica, a AA no curso de Pedagogia é trabalhada através de diversos métodos, desde o tradicional ao mediador, dependendo da ação docente e da concepção dos discentes acerca dos rendimentos obtidos durante o decorrer do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, os instrumentos mais utilizados, ao longo desse trajeto, são as atividades orais, escritas e de campo, os debates, resumos, resenhas, fichamentos, seminários, leituras, artigos e trabalhos individuais e coletivos. Com base nessa diversidade de mecanismos, ressalta-se a hipótese de que o objetivo é promover reflexão e buscar a

ressignificação de conhecimento, sendo a universidade o espaço para produzir e (re)construir saberes.

Quanto aos questionamentos sobre como os futuros docentes pretendem avaliar na educação básica, as pesquisadas apresentam relatos semelhantes, a saber:

[...] utilizando vários instrumentos de avaliação, como seminários, projetos, artigos, diálogos realizados durante as aulas. (M22Pa).

[...] pretendo avaliar meus futuros alunos de uma forma ampla e aberta a opiniões e interesse de todos. (M22Pb).

[...] usarei de vários instrumentos avaliativos para o melhor desenvolvimento e aprendizagem do aluno. (M23Pe).

[a] aprendizagem deve ser avaliada de diversas formas e em vários momentos para que seja justa com todos. (H25P).

Observa-se que nessas concepções, a avaliação ocorrerá de forma contínua e com o uso de métodos diversificados para nortear as práticas avaliativas. Defende-se, aqui, que

[...] as avaliações são instrumentos importantes para acompanhar o desempenho dos alunos e o processo de ensino aprendizagem [...] elas podem ser divididas entre avaliações internas e externas. Cada tipo tem suas particularidades e, em conjunto, consistem em uma importante ferramenta pedagógica. (PLATAFORMA EDUCACIONAL, [s/d], p. 3).

A existência de avaliações externas e internas reforçam a ideia da importância de aferir o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com o propósito de produzir dados quantitativos e qualitativos para os órgãos públicos, destacando-se a relevância de avaliar de acordo com as necessidades do educando.

Ainda em relação a AA na educação básica, como uma perspectiva de prática para o futuro, as narrativas descrevem o quanto é importante utilizar diversos instrumentos, devendo o professor analisar o processo, não só o momento da prova. Ver os relatos:

[...] sendo uma futura professora pretendo transformar o momento da avaliação em algo instigante e significativo em que o aluno queira participar de forma efetiva, visto que através da avaliação ele conseguirá perceber o que é preciso melhorar no seu estudo [...]. (M43P).

[...] ser avaliado é necessário pois é como podemos saber se o aluno está aprendendo ou há a necessidade de buscar novos recursos para que esse aluno possa de fato aprender e conseguir se tornar um cidadão crítico. (M35P).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a AA deve ser “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1997, p. 9). Para tanto, há a necessidade do professor ter consciência

quanto a sua prática em sala de aula com o objetivo de diagnosticar as aprendizagens do aluno, pretendendo valorizá-lo.

Diante de uma perspectiva de futuro e sendo um professor da educação básica, a AA deve ser compreendida e analisada com base nas vivências do aluno e na realidade em que está inserido. É importante que no decorrer desse percurso haja aproximação, diálogo e conhecimento para que o desenvolvimento dos discentes seja transformador e por meio de uma relação harmoniosa na escola.

Com base em alguns recursos e estímulos, o conteúdo pode ser trabalhado através de diversos instrumentos, como: leitura, seminários, elaboração de projetos, usando as habilidades através do lúdico e por meio da observação, orientação e participação. Assim, o uso desses métodos permite alcançar o resultado esperado, que deve ser a aprendizagem baseada na autoria e autonomia, sem punição.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação partiu das inquietações sobre as práticas avaliativas no curso de Pedagogia, da UFS, do Campus Professor Alberto Carvalho, haja vista a avaliação perpassar por um processo formativo que precisa ser (re)pensado além do ato de examinar/aprovar/reprovar os sujeitos, ou seja, deixar de ser classificatório e tornar-se um momento privilegiado de estudos.

Percebeu-se a importância em discutir sobre o ato de avaliar, bem como acerca das metodologias de ensino aplicadas pelos docentes em sua formação e as práticas em sala de aula. Por meio da experiência vivenciada, ficou evidente que a teoria e a prática são indissociáveis, ressignificando os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, para, assim, contribuir com uma aprendizagem significativa dos universitários em Pedagogia.

Defende-se, aqui, que a avaliação da aprendizagem é um tema relevante na prática da sala de aula universitária, devendo ser estudado para colaborar com a aprendizagem, bem como compreender os diferentes aspectos que envolvem suas vivências. Em torno dessas ideias, destaca-se a relação com o saber, devendo valorizar o discente e as relações com a (re)construção de conhecimentos, considerando a realidade.

As concepções dos participantes sobre a avaliação no processo de aprendizagem estão ligadas diretamente ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, com a teoria e prática trabalhadas no processo de ensino e não somente a aplicação de provas. Observou-se a necessidade de considerar o tempo e o ritmo de cada educando, respeitando a cultura, o nível, o espaço e a identidade dos indivíduos, sendo mediação fundamental.

Os relatos evidenciaram práticas pedagógicas que permeiam a utilização de métodos diversificados, considerando a avaliação da aprendizagem como processo contínuo. Em contrapartida, ainda, existe, por parte de alguns professores, uma avaliação focada na prova, com objetivo de atribuir nota, aspecto este que me permite recomendar a promoção de seminários, formações, debates entre docentes e discentes, com vistas a refletir sobre o ato de avaliar, bem como promover rupturas de práticas tradicionais de ensino na educação básica e superior, conforme já explicitado no PPC do próprio curso.

Concluiu-se, então, que a apropriação do conhecimento nos espaços formativos, o uso de diversas metodologias avaliativas e à ressignificação de saberes são fundamentais no processo educativo do futuro pedagogo, especialmente quando se trata da avaliação da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Eliane Araújo; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; MOROSINI, Marília. As questões de gênero e suas inter-relações com a formação e a prática reflexiva do professor. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6, 2017, Salamanca. **Atas Investigação Qualitativa na Educação**. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2017, p. 940-949.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Rapport au savoir en milieu populaire**: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2011.
- GUEDES, Josevânia Teixeira. **Os saberes (re)construídos pelos egressos da Universidade Aberta do Brasil/Sergipe e suas inter-relações com a prática docente (2012-2015)**. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unit. Aracaju, 2017.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LEONTIEV, Aléxis *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento/Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEURER, M.; ALMEIDA, R. S. F. B. A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. **Revista Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Paraná, v. 1, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **Ensino superior, educação escolar e práticas educativas extra-escolares**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLATAFORMA EDUCACIONAL. Principais avaliações da educação brasileira. [s/d]. Disponível em: [https://www.somospar.com.br/?utm\\_source=conteudo&utm\\_medium=pdf&utm\\_campaign=principais-avaliacoes-educacao-brasileira](https://www.somospar.com.br/?utm_source=conteudo&utm_medium=pdf&utm_campaign=principais-avaliacoes-educacao-brasileira). Acesso em: 10 abr. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC). Departamento de Educação, Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, 2017 (no prelo).

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Á. P.; AGUIAR, D. F. *et al.* **A influência da família no processo ensino-aprendizagem**. Brasília: Centro Universitário de Brasília-UniCEUB, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Ltda, 1991.

WAZLAWICK, R. S. **Metodologia de pesquisa para ciência da computação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

ZEN, Giovana; GUERRA, Denise. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. 133-147 p.

**Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Caso concorde, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará qualquer prejuízo à sua relação com o pesquisador.

**TÍTULO DA PESQUISA:**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O SABER:** um estudo no curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe/Campus Prof. Alberto Carvalho.

**ESTUDANTE/PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

Valclislaine Silva Santana

**ORIENTADORA:**

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

**OBJETIVO GERAL:**

Analisar a relação com saber e o processo de avaliação da aprendizagem vivenciado pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UFS/Campus Prof. Alberto Carvalho, com vistas à identificação das práticas avaliativas aplicadas pelos docentes, em 2018-2019.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:**

Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, de cunho qualitativo, que visa compreender a relação entre o tema e o método, considerando o fato de que há uma interdependência entre as etapas desta investigação.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

Essa atividade não implicará riscos para as pessoas físicas dos voluntários nem para as instituições, despesas ou quaisquer compensações financeiras.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e estou de acordo com a participação nessa atividade, nas condições aqui estabelecidas, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Data: \_\_\_\_/01/2019.

---

Assinatura do Estudante Voluntário/a

---

Assinatura da Estudante/Pesquisadora



## Apêndice B – Balanço do Saber

Prezado/a estudante UFS,

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em epígrafe que fundamentará o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento.

Solicitamos a sua relevante colaboração no sentido de participar deste estudo. Ressaltamos que a sua privacidade será assegurada. O seu nome não será revelado.

Agradecemos, desde já, a sua valiosa contribuição nesse propósito.

Cordialmente,

Valclislaine Silva Santana  
**Pesquisadora/DEDI/UFS**

### I – PERFIL DO PESQUISADO

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) homem ( ) mulher ( ) outro

3. Além dessa graduação em andamento, você tem outra formação acadêmica?

\_\_\_\_\_

4. Você está matriculado(a) no curso de Pedagogia/DEDI/Campus Prof. Alberto Carvalho?

( ) Sim

( ) Não

4.1. Se sua resposta for **NÃO**, indique o curso e o campus em que se encontra matriculado(a) na UFS:

\_\_\_\_\_

5. Em qual período regular, no currículo, você se encontra no momento?

\_\_\_\_\_

6. Já participou de algum **estágio** (remunerado ou não) na sala de aula da educação básica?

( ) Sim

( ) Não

7. Participa ou participou de algum programa de **iniciação à docência** ou **iniciação científica**?

( ) Sim

( ) Não



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

**Muito obrigada!!!**

## Apêndice C – Quadro da Análise Textual Discursiva

[illegible]